وحدتی دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۳۵-۱۱۶.
DOI: 10.22067/fedu.v10i1.87435

نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو[۱]

علی وحدتی دانشمند[۲]

تاریخ دریافت: ۹۹/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۲۲ نوع مقاله : پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد رویکرد رسمی اصلاحات آموزشی در ایران بوده و در مسیر تحقق، از ایده نقد درونی که نخست از سوی هگل مطرح شده و سپس با تغییراتی از سوی مارکس و فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفته است، استفاده شده است. در بخش اول مقاله، اندیشه های هگل، مارکس و آدورنو در باب نقد درونی مورد واکاوی قرار گرفته است. در بخش دوم مقاله، متناظر با هر کدام از این فیلسوفان، سه پیشنهاد بر خلاف جریان رایج اصلاحات رسمی مطرح شده است. در پایان و به عنوان نتیجه گیری، اصول نقادی درونی نظام آموزشی بیان شده و سه نقد مطرح شده از سوی مشاوران ماوراء بحار، محمد علی طوسی و صمد بهرنگی نیز بر این اساس ارزیابی شده اند.

واژه های کلیدی: نقد درونی، اصلاحات آموزشی، نظام آموزشی ایران، هگل، مارکس، آدورنو

---

۱ . ایده اصلی این مقاله برآمده از مباحث مطرح شده در کلاس مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران با تدریس سرکار خانم دکتر شهین ایروانی به عنوان عضو هیات علمی این دانشگاه می باشد. ایشان در پیشبرد مقاله نیز کمک های شایانی داشته که در اینجا مراتب تقدیر و تشکر خود را از ایشان اعلام می کنم.

۲ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران alivahdati@ut.ac.ir

مقدمه

نظام آموزشی ایران در معرض انتقادات فراوانی قرار دارد. دانشجویان دوره های تربیت معلم، استادان و اندیشمندان سالیان دور علوم تربیتی، رهبران سیاسی، اصلاح گران فرهنگی و اجتماعی، فعالان حوزه کودک همه و همه خود را نگران آموزش و پرورش در کشور معرفی می کنند. انتقادها تا آن حد ریشه ای شده اند که کاستی های نظام آموزشی ریشه و خاستگاه عمده کاستی های موجود از فرهنگ عمومی گرفته تا کنش مدیریتی و اداری دانسته شده[۱] و دیگر به جای انجام اصلاحات در نظام فعلی، سخن از نابودی اصلی ترین عنصر این نظام یعنی مدرسه به میان آمده است(Nazari, 2018).

انتقادها، به خصوص بعد از انقلاب اسلامی، زمینه طرح ایده اصلاحات بنیادین[۲] را فراهم کرده است. جریان اصلاحات رسمی، همواره اهدافی را به عنوان غایت برای نظام آموزشی در نظر گرفته است و تمام برنامه های آموزشی را در راستای تحقق این اهداف تدوین کرده است. به واسطه ماهیت ایدئولوژیک انقلاب اسلامی، این هدف‌ها همواره از بیرون بر نظام آموزشی تحمیل شده و همیشه نمایانگر آرزوها و انتظارهای مولفان آن، از نظام آموزشی بوده است. هدف‌هایی مانند اسلامی شدن، حرکت به سوی تمدن نوین اسلامی، پرورش همه ساحت های انسان، تحقق مراتبی از حیات طیبه، همه حکایت از آن دارند که مولفان و سیاست گذاران معاصر، آرزومندانه به تحول در نظام آموزشی اندیشیده اند و در این میان آنچه که به حاشیه رفته و لاجرم باید در مسیر تحول، نابود شده و یا حداقل تحول یابد، وضعیت کنونی نظام آموزشی است.

تجویز مدام فرایندهای جدید به جای بازبینی و اصلاح فرایندهای قدیم و همچنین تجویز نتیجه ایده‌آل برای مدارس، بدون در نظر گرفتن ورودی و کنش های جاری در این نهاد، ازجمله نشانه های حضور چنین جهت‌گیری در جریان اصلاحات رسمی هستند. به این ترتیب به نظر می رسد، سیاستگذاران تحولی نظام آموزشی، در مقام منتقد، همواره غایتی را برای آن ترسیم کرده‌اند که هیچ قرابتی با وضعیت کنونی آن نداشته و از قضا همین شکاف میان دو وضعیت، ضرورت سخن گفتن از *تحول بنیادین* را پدید آورده است.

چنین رویکردی در نقادی که از آن به اندیشه آرزومندانه تعبیر می کنیم، سال های گذشته در جوامع مختلف مطرح شده و ناکارآمدی آن توسط پژوهشگران بیان شده است. برای نمونه وایز[۳] (1977) از این گونه

۱. برای مثال نگاه کنید به مجموعه مقالات منتشر شده در اثری با عنوان «مرگ مدرسه»(Nazari et al, 2018)، «آموزش علیه آموزش» (Karimi, 2016) و «بازخوانی انتقادی سیاست گذاری های آموزشی در ایران معاصر» (Miri & Khorami Nejad, 2019).

۲ . برای نمونه از تلاش های نظری در این رابطه نگاه کنید به (Bagheri, 2008)، (Alamolhoda, 2009) و (Sadehgzadeh et al., 2011).

3. Wise

اندیشیدن درباره سیاست های تحولی آموزش، به فراعقلانی سازی[1] نظام آموزشی تعبیر می کند. مدل فراعقلانی بر این ساده انگاری بنا شده است که اهداف تعلیم و تربیت در نهادهای سیاسی تعیین شده، از خلال سلسله مراتب دیوان سالار به دست مدارس رسیده و در نهایت نیز توسط معلمین اجرا می شوند. برای نمونه در مصوبه اهداف دوره های تحصیلی در سال ۱۳۷۹ این گونه آمده است: «مدیران، برنامه ریزان و همه افرادی که در تعلیم و تربیت دانش آموزان نقشی بر عهده دارند، مکلفند در برنامه ریزی امور، سازماندهی فعالیت ها و انجام وظایف مربوطه به گونه ای اقدام کنند که تا پایان دوره تحصیلی دستیابی دانش آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد» (Supreme Council of Education, 2000, p. 1[2]). اما در نهایت این معلمان و سایر عاملان تربیتی مدرسه هستند که اهداف تعیین شده از بیرون را به اهدافی برآمده از تجربیات شخصی خود تبدیل کرده و این گونه جریان اصلاحات را به سمت تمایل‌های برآمده از فعالیت های خود منحرف می سازند.

پژوهش های داخلی از جمله اثر میر عرب رضی (2015) نیز حکایت از آن دارند که در ایران هم، وجود شکاف عمیق میان نهاد سیاست گذار برای اصلاحات و کنشگران اصلی تعلیم و تربیت از جمله معلمان، مهمترین عامل شکست اصلاحات آموزشی معاصر در ایران است. موسی پور نیز از این رویکرد اصلاحی با عنوان «مهندسی» یاد می کند که در آن مدیران، سیاست های تحولی را از بالا به پایین ابلاغ کرده و از عاملان به این سیاست ها، انتظار فهم سریع و روشن و عمل بی درنگ و متقن را دارند. او در سوی مقابل، از رویکرد «فرهنگی» سخن گفته که «با باورها، ارزش ها و سنت های یک جامعه پیوندی ناگسستنی برقرار کرده و برای پیشبرد امور، عاملان آن احساس خودمختاری می کنند»(Mousapour, 2012, p. 247). بنابراین اکنون زمان آن است که بعد از نزدیک به یک قرن تلاش رسمی حاکمیت و دولت ها برای تغییر و اصلاح نظام آموزشی، به جای انتقاد از نظام آموزشی و بازگویی مدام نارسایی ها و کاستی های آن و تجویز اهدافی از بیرون برای اصلاح آن، خودِ روش نقادی نظام آموزشی را مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

این پژوهش قصد به چالش کشیدن این رویکرد اصلاحات آموزشی معاصر در ایران را دارد. در مسیر تحقق این هدف، از ایده نقد درونی[3] که نخست از سوی هگل مطرح شد و سپس با تغییراتی از سوی فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفت، استفاده شده است. این پژوهش به دنبال پاسخ این پرسش است که اصلاحات آموزشی بر مبنای ایده نقد درونی، چه ویژگی هایی خواهد داشت؟

1. Hyperrationalization

۳. عبارتی با شباهت فراوان، در سند اهداف دوره های تحصیلی در سال ۱۳۹۷ نیز آمده است (Supreme Council of Education, 2018)

3. Immanent Critique

رویکرد پژوهش برای پاسخ به این پرسش، رویکرد انتقادی و روش آن، استنتاج فلسفی است. در رویکرد انتقادی تلاش بر این است که نهادهای آموزشی در معنای عام، مشتمل بر برنامه های آموزشی، مدارس، سیاست های آموزشی و تربیتی و همچنین آنچه که به عنوان امور پذیرفته شده در جریان روزمره تعلیم و تربیت قرار گرفته، در معرض تحلیل انتقادی قرار بگیرد(Haggerson, 1991). دستاورد چنین رویکردی آن است که موازین ارزشی سیاست ها و کنش های تربیتی در پیش چشمان اندیشمندان و عاملان تعلیم و تربیت برجسته شده و خودآگاهی انتقادی برای آنها حاصل شود. دستاورد دیگر آن است که موازین جایگزینی برای داوری درباره سیاست های اصلاحی بدست آید.

نقد درونی؛ خاستگاه فلسفی

نقد درونی در مساله این پژوهش گونه ای نقد اجتماعی محسوب می شود[۱]. در نقادی اجتماعی، منتقد بیش از آنکه کنش های فردی را مد نظر داشته باشد، به دنبال ارزیابی یک رفتار فردی در وجه اجتماعی آن و یا یک نهاد اجتماعی است. این نقادی مستلزم آن است که مجموعه ای از معیارها فراهم آمده و سپس این ادعا اثبات شود که عملکرد نهاد اجتماعی مد نظر با این معیارها فاصله دارد. اگرچه می توان این معیارها را خارج از آن نهاد و بدون پذیرش کنشگران داخلی آن گرد هم آورد، اما روشن است که هدف از نقادی، اصلاح و نزدیک شدن به آن معیارها بوده و از این رو پذیرش و اقناع عاملان ضروری خواهد بود.

هونث[۲] (2001) دو مسیر را پیش‌بینی می‌کند. نخست آنکه معیارهای سنجش کنش اجتماعی به گونه ای تدوین شوند که اعتبار خود را مستقل از شناخت و توصیف آن کنش، بیابند. برای نمونه می توان به تلاش راولز[۳] برای تعریف عدالت به عنوان یک معیار سنجش به نحوی مستقل از جوامع و فرهنگ های گوناگون اشاره کرد. در این مسیر «معیار به هیچ صورت وابستگی به مختصات کنش اجتماعی و دیدگاه های منتقدان نداشته و از همین رو «بیرونی[۴]» خوانده می شود»(Stahl, 2013, p. 6). مسیر دیگر آن است که منتقد، معیارهای نقادی را از درون خود کنش اجتماعی برگیرد. برای نمونه می توان عدم تطابق میان تصوری که عاملان نسبت به خود[۵] و غایاتی که از آن کنش برای خود در نظر گرفته اند با رفتارهای عینی که از آنها سر

---

۱ . در کنار نقد درونی، می توان از گونه های دیگر نقد اجتماعی همانند نقد تبارشناسانه در اندیشه نیچه و نقد فاش کننده در اندیشه رورتی نام برد.

2. Honeth
3. Rawls
4. External
5. Self-Understanding

می زند را نشان داد و به این صورت به نحوی درونی، کنش را مورد نقد قرار داد. این دو مسیر را می توان دو سر یک طیف قلمداد کرد که در یک سوی آن وجه ارزشی و غایت مدارانه در آن بسیار پررنگ بوده و در سوی دیگر طیف، وجه تفسیری و پدیدارشناسانه درخشان است. البته رویکردهایی در میانه این دو قطب قرار می گیرند. در حالی که مسیر اول به خاطر تاکید بیش از اندازه بر ارزش های بیرون از ابژه نقد و فاصله زیاد این ارزش ها از آنچه در ابژه در جریان است، احتمال توفیق اصلاحات را کاهش می دهد، مسیر دوم با تاکید بر همسویی تصورات شخصی و کنش ها، به اصلاحات جزئی و کوچک می اندیشد و از این رو گستره و عمق زیاد تغییرات را مورد تهدید قرار می دهد. بنابراین می توان مسیر نخست را با معضل توجیه ارزش ها به نحوی قابل قبول برای عاملان و مسیر دوم را با معضل نیروی تحول آفرینی اندک مواجه دانست.

اما به جز این دو رویکرد کلی به نقد اجتماعی، نقد درونی می تواند به عنوان بدیلی مطرح شود که از سویی وجه ارزشی آن پررنگ بوده و به دنبال فرار از روزمرگی های رفتاری است و از سویی به ظرفیت تحولی عاملان و نسبت میان انگاره ها و عقاید فردی آنها و رفتاری که از آنها سر می زند، می اندیشد. در همین راستا، استال نقد درونی را این گونه تعریف می کند: «نقد درونی گونه ای نقادی اجتماعی است که رفتارهای عینی برسازنده کنش های اجتماعی و در عین حال تصورات ضمنی افراد را بر اساس معیارهای برآمده از خود آن کنش ها مورد ارزیابی قرار می دهد. این گونه است که نقد درونی به دنبال تحول در این انگاره ها و رفتارهای برآمده از آنها می باشد» (Stahl, 2013, p. 7).

طرح ایده نقد درونی نخست از سوی هگل بوده و در اندیشه های مارکس، فیلسوفان مکتب فرانکفورت و رئالیسم انتقادی روی باسکار[1] بازتاب داشته است. به منظور روشن شدن پیچیدگی های که در درون این مفهوم نهفته است، اکنون مناسب است تا به ریشه های فلسفی آن اشاره ای شود تا بعد از آن بتوان طرحی مناسب از نقد درونی نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی به دست داد.

هگل

هگل نخستین بار در «*پدیدارشناسی روح*» از روش نقد درونی بهره برده است. اگرچه او در دو اثر دیگر یعنی در «*باب ماهیت نقادی فلسفی به طور عام و نسبت آن با وضعیت کنونی فلسفه به طور خاص*»[2] و «*فلسفه حق*»[3] به ترتیب به نقد درونی ایده فلسفه به عنوان یک دانش فراگیر و ایده دولت پرداخته است اما عبارت «نقد درونی» ابداع شاگردان و شارحان هگل بوده است. البته می توان هگل را در بهره بردن از این روش با مختصاتی که در ادامه برای آن ذکر می شود، متعهد دانست. این نقد در مقابل نقد رایج که در آن

1. Roy Bhaskar
2. On the Essence of Philosophical Critique as Such and its Relation to the Present State of Philosophy in Particular
3. Philosophy of Right

معیار نقد به گونه ای دلخواهانه فارغ و مستقل از موضوع نقد تعریف می شود، قرار می گیرد.

در دیدگاه هگل، نقد فلسفی حقیقی، معیار خود را نه از منتقدان و نه از گروه افرادی که نقد، آن ها را نشانه رفته، بلکه از خود موضوع نقد اخذ می کند(Hegel, 2000). در نظر هگل این معیارها، از مقایسه ایده اساسی هر پدیده با صورت های تحقق یافتن آن بدست می آید. برای مثال، نظام های فلسفی هر کدام صورت های تحقق فلسفه محض (عقل) بوده و باید هر کدام را از منظر نسبتی که با آن دارند مورد تفسیر قرار دارد. این روش نقد، درست در مقابل آن روشی قرار می گیرد که صرفاً به دنبال محکوم و رد کردن یک نظام فلسفی است. هگل، نقد عام را همچون محکمه ای می داند که در غیاب متهم، حکم او را صادر می کند[۱]. در مقابل، به جای طرح این ادعا که یک نظام فلسفی غلط است، بهتر است نشان دهیم که این نظام، بر اساس چه نیاز و زمینه ای شکل گرفته و چگونه تلاش کرده است تا ایده فلسفه را تحقق بخشد. به طور مشابه در نقد دولت نیز ادعا می کند، رسالت منتقد فیلسوف، آن نیست که دائما الگوهای مطلوب خود را از دولت ارائه کند، بلکه باید با آن دولتی که اکنون محقق است «از در صلح در آید» و محدودیت های آن را در مقایسه با ایده دولت بازشناسی کند(ibid).

در نظر هگل، آنچه که منتقد به عنوان ذات یک پدیده قلمداد کرده و معیار قضاوت قرار می دهد، با حقیقت آن پدیده تفاوت داشته و از این رو «ما نیازی به اعمال معیارهای قضاوت و استفاده از اندیشه های خود در تاملات خویش نداریم؛ درست در همان زمان که این تصورات شخصی را نسبت به پدیده وا می نهیم می توانیم موضوع مورد پژوهش خود را آن گونه که هست و برای خود هست بررسی کنیم» (Hegel, 1977, p. 54). هگل در جای دیگری در «*علم منطق*»[۲]، توصیه می کند که سرآغاز نقد، نه داوری های منتقد بلکه پیش فرض های رقیب (موضوع نقد) باشد. «تکذیب رقیب، نباید از بیرون صورت گیرد، یعنی پیش فرض های نقد نباید از موضوع مورد بررسی خارج بوده و ناهمساز با آن باشد. تکذیب حقیقی باید به دژ رقیب نفوذ کرده و او را در خانه خودش ملاقات کند. هیچ فایده ای در حمله به حریف از مکانی دیگر و ملاقات او در جایی که او حضور ندارد، نیست»(as cited in Adorno, 1982).

اگر نقد را مستلزم فعالیتی با سویه نفی در نظر بگیریم[۳]، ایده نفی متعین[۴] نیز در فلسفه هگل، موید

---

۱. هگل، این استعاره را از کانت وام گرفته است. کانت در نقد عقل محض، فعالیت عقل را همچون محکمه ای می داند که در آن، عقل هم حاکم است و هم محکوم.

2. Science of Logic

۳. نقد مستلزم نفی نیست. برای نمونه، فردریش شلگل، فیلسوف و منتقد ادبی نقد را تنها به گونه ای مثبت و به دور از قضاوت ارزشی به رسمیت می شناسد (Finlayson, 2014).

4. Determinate Negation

درونی بودن آن در اندیشه او خواهد بود. نفی متعین برای هگل، مستلزم در نظر آوردن دو تمایز است. نخست آنکه، وضع کنونی هر پدیده برآمده از تفاوتی است که آن پدیده با سایر چیزها دارد. دوم آن که هر پدیده به واسطه محدودیت در محقق ساختن مفهوم خود، دچار تفاوتی با آن مفهوم می باشد. اندیشه نیز با تطابق نداشتن یک امر و ایده، حرکت خواهد کرد. در ادامه مسیر و با بازشناسی این شکست در تحقق ایده است که می توان به مفهومی اصلاح شده نسبت به مفهوم پیشین و در عین حال، اصلاح صورت تحقق یافته آن دست یافت. از این رو است که نفی متعین در مقابل نفی مجرد[1]، مفهوم قبلی را به کنار نمی نهد. بلکه به دنبال دست یابی به چیزی نو، والاتر و بهتر از طریق امر موجود است.

بعد از هگل، ایده نقد درونی به اندیشه مارکس و اعضای مکتب فرانکفورت و به خصوص آدورنو راه پیدا کرد. اگر چه در اندیشه هر یک از این افراد، نقد درونی متحمل تغییراتی شد[2]، اما می توان ادعا کرد ایده اولیه این طرح همچنان بدون تغییر باقی‌ماند. اشاره به این اشتراک‌ها و تفاوت ها موضوعی است که در ادامه به آن پرداخته می شود.

مارکس

از بین رفتن دوگانگی ها از جمله تمایز میان هست و باید سرآغاز گرایش مارکس به فلسفه هگل بود. مارکس در نقد ایده آلیسم آلمانی پیش از هگل این گونه می گوید: «با فاصله گرفتن از ایده آلیسم [...] من به دنبال اندیشه در خود واقعیت هستم. اگر پیش از این خدایان بر فراز جهان می زیستند، اکنون در مرکز آن قرار دارند»(Marx, 1997, p. 46). تصاحب ایده پیوستگی میان اندیشه و تحقق در فلسفه هگل از سوی مارکس، منجر به تولید رویکرد روش شناختی ویژه ای در علوم اجتماعی شد که از دوگانه توصیف یک پدیده و تجویز برای اصلاح آن فراتر رفت. از این رو روش مارکس نیز می تواند نقادی درونی نامیده شود.

او در سال ۱۸۴۴ در نامه ای به آرنولد روگ[3]، دیگر هگلیِ جوان، پیشنهاد می دهد تا نشریه ای که آن دو مدیریت آن را بر عهده دارند، با موضوع نقد به چاپ برسد. او در این نامه، منتقدان و اصلاح طلبان را پراکنده و بدون طرحی برای آینده می خواند و در عین حال چنین وضعی را مغتنم می شمارد که در آن «[منتقدان] متعصبانه به دنبال ارائه طرحی برای آینده نیستند، بلکه می خواهند دنیای جدید را تنها از مسیر نقادی دنیای قدیم باز جویند» (Marx, 1978, p. 13). او در بخشی از نامه خود به روگ، اصلاح از طریق پرداختن به وضع موجود را این گونه توصیف می کند. «تاکنون فیلسوفان پاسخ تمام معماها را در سخنرانی

1. Abstract Negation

۲. در این پژوهش، به منظور رعایت اختصار، از پرداختن به این تفاوت ها صرف نظر می شود.

3. Arnold Ruge

های خود بیان کرده و این جهان جاهل و بدوی بود که باید دهان خود را می گشود تا تکه های پخته شده دانش مطلق، به دهان او گذاشته شود [...] .طراحی آینده و طرح پاسخ هایی حاضر و آماده برای همه زمان ها، دیگر وظیفه ما نیست. ما دیگر نباید با دکترین نهایی مشتمل بر اصول جدید با جهان مواجه شویم: «حقیقت این جا ست، در پیش آن زانو بزنید» ما اصول جدید را تنها از اصول کهنه استخراج کرده و به جهان ارائه می کنیم. ما دیگر به جهان نمی گوییم: «از مبارزه دست بردار؛ تلاش های تو بی فایده است». ما می خواهیم معنای صحیح تلاش کردن را بر سر تو فریاد بزنیم» (ibid, pp. 13-15).

مارکس، نقد درونی را به دو موضوع عمده نقد سیاست (دولت) و نقد دین معطوف می‌کند. برای مارکس دین مجموعه ای از کوشش های عملی بشریت و سیاست، نمایانگر کوشش های نظری او است. از این رو هماهنگ با ایده تطابق میان ایده و واقع در فلسفه هگل، می کوشد تا در فرایند نقد، دین و سیاست مورد نقادی قرار گیرند. بنابراین در نقادی دین، به جای آن که به مواضع متافیزیکی یا الهیاتی متوسل شود، آن را از منظر پیوند با سیاست، یعنی همان وجه نظری نقد می‌کند. روش مارکس در نقد دین، نمونه ای آشکار از نقد درونی است که در آن عقاید دینی، عینیتی اجتماعی داشته و از این رو دچار تضاد و شکاف است. مخالفت او با فویرباخ[1] نیز به این علت است که او در نقد دین، ماهیتی فرااجتماعی برای انسان قائل شده و عقاید دینی را به وضعیت روانشناختی انسان فرو کاسته است. حال آن که «احساسات دینی، خود محصول اجتماع هستند» (ibid, p. 145).

از آرای مارکس می توان دو خط کلی را برای نقد درونی استخراج کرد. نخست آن که نقد، فعالیتی انضمامی بوده و هر گونه تلاش برای صورت بندی موضعی ایجابی، نظامی ارزشی، صورت های دانش مشتمل بر ماهیت انسان و جامعه و هر گفتمان علمی مرتبط با موضوع نقد به گونه ای غیر تاریخی و غیر اجتماعی و ناوابسته به زمینه کنش های عینی، محکوم به شکست بوده و خود باید در معرض نقد قرار بگیرد (Celikates, 2012). از این رو، استعلایی بودن و خارج بودن از موضوع نقد، نمی تواند وجاهتی برای موضع منتقد ایجاد کند. دوم، نقد درونی به دنبال وانهادن و طرد کردن وضع موجود به بهانه نامطلوب بودن آن نیست؛ بلکه به دنبال آن است تا ظرفیت های تحولی و اصلاحی را از دل کوشش های موجود آشکار کند. همان گونه که مارکس در سخنان خود خطاب به دولت کمون فرانسه[2] تلاش گران طبقه کارگری را این گونه توصیف می کند: «آنها هیچ ایده آلی برای محقق ساختن ندارند اما به دنبال آن هستند که عناصر جامعه نوین را از دل جامعه رو به زوال بورژوازی گذشته، بیرون بکشند» (Celikates, 2012, pp. 635-636).

---

1. Feurbach
2. Paris Commune

بنابراین اولین گام در نقد درونی این خواهد بود که منتقد، کوشش های در حال انجام در مورد موضوع نقد را شناخته و تضادها و نارسایی های درونی را در خود این فعالیت ها شناسایی کند. از این رو نباید نقد و اصلاح را به گروه های نخبگانی سپرد و آنها را تشویق کرد تا شکاف میان نظریه های اصلاحی و کوشش های عرفی را همواره عمیق تر کنند.

آدورنو

اندیشمندان مکتب انتقادی[۱] خطوط کلی اندیشه هگل و مارکس را پذیرفته و ضمن بازنگری در آن، نظریه انتقادی را فراهم آوردند. در میان آنها ، آرای آدورنو در باب نقد درونی محل بحث و اختلاف نظر بیشتری قرار گرفته است. بدبینی سراسری به سرمایه داری متاخر و فراگیری آن تا حدی که هر نقدی را آلوده به خود می کند و همچنین رفت و برگشت آدورنو میان نقد درونی و نقد استعلایی از مهمترین دلایل این اختلاف نظر می باشد. با این وجود، بازخوانی نظر او درباره نقد درونی می تواند در روشن شدن ظرفیت های این روش نقد، الهام بخش باشد[۲].

آدورنو را می توان در دو معنا حامی نقد درونی دانست. نخست در برداشت عرفی از نقد درونی که آن را در مقابل نقد بیرونی، روشی معنادار، دارای توان اقناع و کاربردی می داند. آدورنو روش نقد خود را این گونه توصیف می کند: «فرایند نقد در این روش، درونی است از این رو که ایده عینیت یافته یک عمل از جمله یک عمل اجتماعی، موسیقیایی یا ادبی را با ارزش هایی که خود آن عمل متبلور ساخته است، می سنجد»(as cited in Finlayson, 2014, p. 14). دوم، آدورنو در معنای هگلی از نقد درونی که دیالکتیک و نفی متعین را به همراه خود دارد؛ خود را مدافع هگل معرفی می کند (Adorno, 1999). او خود را وارث حقیقی نقد درونی هگل دانسته چرا که نسبت میان ایده و واقع را رابطه ای بازسازنده و مولد میان مفهوم[۳] و تجربه[۴] می داند. در حقیقت در نظر آدورنو، فلسفه هگل، «تلاشی آشکار برای ترجمه تجربه به مفاهیم است». برای آدورنو، این تلاش برای تطبیق میان واقع با مفهومی خارجی و بیگانه نیست، بلکه تطابق میان واقع با مفهوم آن واقع است و همین امر موید درونی بودن نقد در نظر آدورنو است که از آن با عنوان تطابق عقلانی[۵] یاد می کند[۶]؛ تطابق عقلانی «حاکی از شرایطی است که در آن، افراد به ویژگی هایی دست می یابند که

1. Critical School

۲ . در این نوشتار، مجالی برای پرداختن بر مناقشات درگرفته بر سر درون زا بودن یا استعلایی بودن روش آدورنو نیست. برای آشنایی با این مناقشات به بوکوالتر (Buchwalter, 1987) و فینلیسون (Finlayson, 2014) نگاه کنید.

3. Concept
4. Experience
5. Rational Identity

۶ . تطابق عقلانی در نظر آدورنو را می توان همسان با راه حل یگانه هگلی که در ادامه از آن یاد می کنیم، دانست.

تاکنون برای هیچ کس تجویز نشده است»(Adorno, 1973, p. 150).

پروژه انتقادی آدورنو نیز مانند هگل و مارکس از سویی به تاریخمند و بافتارمند بودن نقد فلسفی اذعان داشته و از سوی دیگر فراهم آوردن معیارهای نقد بیرون از موضوع نقد را تهی و بی اثر می داند. «مفاهیم ارزشی از نظر آدورنو جنبه امکانی و تاریخی دارند، یعنی با تاکید وی بر امور خاص متناسب اند و به صورت امور ضروری و فراتاریخی در نظر گرفته نمی شوند» (Bagheri, Sajjadieh, Tavassoli, p. 236). همچنین، آن گاه که نقصان و کاستی در پدیده ای آشکار می شود بیرون راندن آن از طریق سلاح گفتمانی و جدلی، تنها بر ثبات و پایداری آن می افزاید.

از این رو ضروری است تا در وضعیت سراسر تباه، دستگاه های فلسفی، ایدئولوژیک و آرمانشهری را به کناری نهاد و تنها از وضعیت بد موجود انتقاد کرد. برداشت رایج از نقد آدورنو این است که این پروژه فاقد هرگونه وجه ایجابی و ارزشی در مسیر خود است. آغاز کردن از نفی وضع موجود، این گونه القا می کند که این نفی، بدون هیچ هدف و مسیری تنها نابودی آن را طلب می کند و از این رو آن را نادیده می گیرد. اما او با همکارش هورکهایمر هم نظر است که «نظریه انتقادی وضعیت تباه جامعه را هدف گرفته است. اگرچه این تباهی، قصد برانداختن خود را ندارد. نظریه ای که به دنبال راه برون رفت از این پریشانی است، این وضع را تقویت نکرده بلکه به دنبال آشکار ساختن راز آن است»(Horkheimer, 1972, p. 216). همچنین آدورنو در دیالکتیک منفی[1] این گونه می گوید: «همانند الهیات شخصی در آیین یهود، هر چیز تنها کمی نسبت به وضع موجود خود تغییر خواهد کرد؛ اما این که در آینده چه خواهد شد را نمی توان از هم اکنون پیش بینی کرد»(Adorno, 1973, p. 299).

نقد درونی نظام آموزشی

اکنون که زمینه فلسفی لازم برای نقد درونی مبتنی براندیشه سه فیلسوف بالا فراهم آمد، نوبت آن است که ایده نقد درونی نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. به این منظور، سه محور متناظر با سه فیلسوف مطرح می شوند و هر کدام به جنبه ای از کاستی های جریان اصلاحات رسمی در آموزش و پرورش ایران می پردازند.

بازاندیشی توامان در نظر و عمل تربیتی

در این قسمت، با نظر به نقد درونی در نگاه هگل، از پیامدهای آن برای نقادی و اصلاحات نظام آموزشی سخن می گوییم. در ابتدا مناسب است از قسمت اول پژوهش یادآوری شود که نقدِ مولدِ اصلاح،

1. Negative Dialectics

نقد نظام آموزشی از درون دژ آن است. در مقابل، نقد بیرونی یعنی هر کدام از طرفین به موضوع مورد مناقشه از دیدگاه معیارهای خود می نگرند و هیچ راه پیش پا افتاده ای برای دستیابی به راهی مشترک دیده نمی شود. در این گونه موارد، هگل هر گونه اعلام موضع عریان و صریح را در قبال پدیده، ناتوان از ایجاد تغییر در وضعیت آن می داند. به بیان دیگر «هر اعلام موضعی، به اندازه دیگری ارزش دارد [و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد]»(همان، ص. ۴۹). اما هگل برای برون رفت از این وضعیت دو راه حل را مطرح می کند.

نخستین راه حل که از آن به راه حل یگانه یاد می کنیم، ارزیابی مدام از نسبت میان خودانگاره نظام آموزش و پرورش و نحوه تحقق و زیست این نظام است. هگل در مقدمه پدیدارشناسی روح، هر گونه ای از آگاهی طبیعی را واجد یک خودانگاره[1] می داند که زیستی متناظر با این خودانگاره را موجب می شود. منظور هگل از خودانگاره در این جا، نحوه ای از ادراک بنیادین و ارزش گذاری نسبت به خود است. به زبان هگل، «آگاهی برای خود، انگاره ای است که از خود دارد» (Hegel, 1977, p. 51). در گام بعد، هر خودانگاره ای که آگاهی طبیعی به خود نسبت می دهد، مجموعه ای از رفتارها متناسب با این خودانگاره را در پی دارد. در واقع می توان هر گونه از آگاهی طبیعی را همانند حضور خصیصه ای بنیادین در شخصیت یک انسان در نظر گرفت که به هنگام زیست اجتماعی، در قامتی متناسب با این خصیصه ظاهر می شود (Becker, 2018). برای نمونه، هگل خود از سه گونه آگاهی از جمله آگاهی رواقی، آگاهی فضیلتمند و آگاهی روشنگرانه یاد می کند که هر کدام مجموعه ای متمایز از رفتارها را در پی دارند.

نقد درونی نظام آموزشی در معنای یگانه، نتایج حاصل از پژوهش های تطبیقی را که بخش عمده ای از انتقادهای وارد بر نظام آموزشی را شامل می‌شود، با چالش جدی مواجه خواهد کرد. در این پژوهش ها نحوه زیست نظام آموزشی مقصد با نحوه زیست نظام آموزشی ایران مقایسه می شود، با غفلت از این نکته که هر کدام از این دو گونه، برآیند دو خودانگاره متفاوت هستند و اگر قرار است مقایسه و تطبیقی انجام بگیرد، باید در سطح مفهومی صورت پذیرد.

راه حل دوم که از آن به راه حل دوگانه یاد می کنیم، نگاه دوسویه به انگاره یک نهاد و صورت هایی است که آن نهاد بر اساس این انگاره عمل می کند. در صورت توجه به سوی نظر، انگاره تعلیم و تربیت را نمی توان برای همیشه متعین و مشخص ساخت بلکه تحولات تاریخی و اجتماعی، بازبینی در این ایده را ضروری می سازند. به عبارت دیگر، منتقد فردی است که توانایی دیدن پیشینه تاریخی و بافتار فرهنگی این انگاره را داشته و همچنین می تواند پیوند میان انگاره موجود با انگاره های پیشین که اکنون

1. Self-Conception

منتفی شده یا به حاشیه رفته اند را واکاوی کند. همان گونه که بکر می گوید «تنها ویژگی که ما را قادر به متمایز دیدن یک وضعیت از آگاهی می کند آن است که هر انگاره بنیادینی را بتوانیم به نحوی تبارشناسانه و یا به عنوان محصول نفی یا وارونه شدنِ انگاره بنیادین دیگری ببینیم»(Becker, 2018, p. 10). بنابراین تلاشی که برای کنار زدن پیشینه تاریخی آموزش و پرورش در ایران به بهانه هایی هم چون سکولار بودن، استعماری بودن، وارداتی بودن و یا غربی بودن[1] این پیشینه گشته، منجر به گسستن پیوند میان وضع موجود با تاریخ این نهاد در ایران شده و همین امر، اصلاح آن را دشوار ساخته است.

اگر به سوی عمل بنگریم، در می یابیم که این انگاره باید برگرفته و در تماس مستقیم با کنش های موجود باشد. به این معنا که متوقف ساختن مسیر عینی حرکت یک نهاد به منظور تجویز و اصلاح ایده مطلوب آن، امری ناصحیح است. این که وضع موجود به بهانه کاستی و نارسایی به کناری نهاده شده و سپس به صورت کاملا منفک از عینیت، به نظرورزی درباره حالت مطلوب پرداخته شود، باعث بی نتیجه ماندن جریان اصلاح می شود. از این رو کسب فهم دقیق و صحیح از کنش های موجود، برای انجام اصلاحات اجتناب ناپذیر است. به این ترتیب، شناخت کاستی ها و عیوب طرح های اصلاحی انجام شده در هر سطحی، از مدرسه تا وزارتخانه در مقایسه با خیال ورزی درباره الگوی مطلوب آموزش و اعمال زورمدارانه آن به ارکان دخیل در سطوح پایین تربیت، موثرتر خواهد بود. همانطور که سرکارآرانی می گوید: «بدون بازاندیشی روش‌ها و برنامه‌های «تغییر» بدون «اصلاح» در صد سال گذشته، امکانی راه‌گشا برای دگرگونی مسیر دشوار آینده برای بهسازی، رخ نخواهد نمود. به نظر می‌رسد رفع موانع بهسازی مستمر آموزش بر اساس بازاندیشی عمل انجام شده به همتی بیش از درانداختن طرحی تازه نیاز دارد و پیامدهای این رویکرد، اثربخش‌تر است»(Sarkar Arani, 2019).

اصلاحات رویین به جای اصلاحات بنیادین

تحول بنیادین در آموزش و پرورش، کلید واژه اصلاحات رسمی در دهه اخیر بوده است. در این طرح، نظام آموزشی فعلی دچار کاستی فراگیر بوده آن طور که این کاستی «بر تمام سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها، فرایندها و روندها سایه افکنده است. مدارس ما از کاستی های نرم افزاری و سخت افزاری فراوانی رنج می برند و کارایی و اثربخشی آنها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متربیان مومن، خلاق، فعال، توانمند با مشکلات متعدد رو به رو هستند»(Theoretical

---

۱ . برای نمونه نگاه کنید به گفتار مجتبی همتی فر در پایگاه خبری رب با عنوان «مسئلهٔ اصلی نظام آموزشی ایران وارداتی بودن است»(Hemmatifar, 2020).

foundations of the document of fundamental change in education, 2011, p. 15). در جای دیگری تصریح شده است که فلسفه پنهان و نانوشته تعلیم و تربیت در ایران باید کنار گذاشته شود چرا که «صبغه وارداتی و غیر بومی دارد» (ibid, p. 22). اگرچه یکی از اصول حاکم بر نگارش این سند، «نگاه آسیب شناسانه، ناظر به زمانه و راهبردی» (ibid, 2011, p. 19) است، اما در سراسر آن، تنها تلاش های نظری با وجه پررنگ تجویزی و ایجابی به چشم خورده و هیچ اثری از آسیب شناسی وضع موجود و بررسی سایر تلاش های تحولی در سطح عمومی و مردمی دیده نمی شود.

با توجه به آنچه که درباره نقد درونی در نگاه مارکس گفته شد، در واقع می توان حرکت از وجود کاستی در وضع فعلی در نظام آموزشی به سوی توسل به بحث های نظری را خطایی بزرگ دانست. مارکس به ما می آموزد در جریان تحول نظام آموزشی، آن چیزی که نانوشته اما در جریان است از آن چیزی که نوشته اما راکد است، مهم تر است. به بیان دیگر، وجه ایجابی تحول باید از دل وضع موجود با تمام کاستی های آن بجوشد نه از دل نظریه ها و اندیشه ها. آموزه دوم آن است که اصلاحات بنیادین را باید در تلاش های انضمامی اصلاح گران جستجو کرد. در دهه های اخیر جریانات تحول خواه فراوانی برای جبران کاستی های نظام آموزشی رسمی به صورت مردمی و خودجوش ظهور یافته اند اما جریان سند نویسی برای تحول در نظام آموزشی نسبت به شناخت، تحلیل نقاط قوت و ضعف و در صورت امکان، بهره مندی از دستاوردهای این تلاش ها کاملا بی توجه بوده است. این در حالی است که تجربه‌های هرکدام از این اصلاح گران[1] می تواند منبعی ارزشمند برای ایجاد رهیافت های تحولی در کلیت نظام آموزشی تلقی شود. برای نمونه می توان در بررسی این تلاش ها، پرسش هایی را از این قبیل مطرح کرد. هر کدام از این رویکردها، چه نواقصی را در نظام آموزشی یافته اند؟ برای برطرف کردن این نواقص چه راه حل هایی دیده شده است؟ در مسیر رسیدن به اهداف، با چه موانع نظری و عملی روبه رو شده اند؟ واضح است که هر کدام از این پرسش ها در سطح کلان در برابر کل نظام آموزشی ایران مطرح بوده و از طریق واکاوی این تلاش ها می توان به جای سعی و خطا با هزینه هایی گزاف، در سطحی خرد، کارآمدی هر کدام را مورد ارزیابی قرار داد. در واقع می توان ادعا کرد که جریان سند نویسی به بهانه بنیادین بودن، تلاش های به ظاهر سطحی و روبین را وانهاده و به تدوین نظریه ها و مبانی متوسل شده است و این درست یادآور نکته ای است که

---

۱ . برای آشنایی دقیق تر با این تلاش ها می توانید به دانشنامه ایرانی برنامه درسی، شاخه موضوعی تجارب عملی برنامه ریزی درسی و نوآوری های برنامه درسی در ایران (سرگروه مربوطه سرکار خانم دکتر زهرا گویا) قابل مشاهده در سایت این دانشنامه مراجعه کنید (http://www.daneshnamehicsa.ir)

مارکس در نامه خود به آرنولد روگ متذکر می شود.

اصلاحات حداقلی به جای اصلاحات حداکثری

اکنون نوبت آن است تا در پایان این بخش به پیامدهای دیدگاه آدورنو درباره نقد درونی بازگردیم. آدورنو برای مواجهه با وضعیت تباه و کاستی فراگیر، ما را از فراهم آوردن نظام های معرفتی و گفتمانی بر حذر می دارد و در مقابل از اقدام های کوچک اصلاح گرانه سخن می گوید. آدورنو در اثر خود با نام *«اخلاق صغیر»*[1]، معتقد است به علت فراگیری عقلانیت ابزاری و تسلط آن بر همه گونه های اندیشیدن، از این پس تنها وظیفه اندیشمند انتقادی، آن است که به جای ارائه بدیل هایی برای حیات اخلاقی و عادلانه تر، تنها متزلزل بودن وضع موجود و راه های برون رفت از آن را با تکیه بر منابع حاضر در آن نشان دهد. در اینجا مناسب است تا برای روشن تر شدن بحث، به مطالب مطرح شده از سوی کارل ریموند پوپر در کتاب *«جامعه باز و دشمنان آن»* (2013) از جهت شباهت آن با دیدگاه آدورنو نگاهی داشته باشیم[2]. پوپر در فصل نهم این کتاب دو نحوه مهندسی تغییرات اجتماعی را تحت عناوین رویکرد اتوپیایی[3] و رویکرد تدریجی[4] (جزء به جزء) در مقابل هم قرار داده و به دفاع از گونه دوم بر می خیزد. او روش اول را مستلزم تعیین وضعیت ایده آل، اهداف غایی، میانی و روش های عینیت بخشیدن به این اهداف می داند. در این رویکرد تنها زمانی می توان از کنش های عقلانی سخن گفت که هر کنشی در راستای تحقق بخشیدن به این اهداف باشد. در مقابل، مهندسی تدریجی، به دنبال رساندن بیشترین خیر و تلاش برای دفع بیشترین ضرر از کسانی است که در وضعیتی نامطلوب قرار دارند بی آنکه این دو کار برای رسیدن به وضعی فراتر از خود انجام گیرند. «کسی که مهندسی تدریجی یا جزء به جزء را پیشه می سازد، روشی اختیار می کند برای جستجو و مبارزه با بزرگترین و عاجل ترین بدی های گریبانگیر جامعه، نه جستجو و مبارزه در راه بزرگترین خیر نهایی. برای آن [...] آسان تر است تا درباره بدی های موجود و وسایل مبارزه با آنها به توافق معقول رسید تا درباره خیر و نیکی آرمانی و وسایل تحقق آن»(Popper, 2001, pp. 356-357).

نقدهایی که بر اجرا نشدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به علت گسترده بودن اهداف و

---

۱. ترجمه ذکر شده (Minima Moralia) برای عنوان این کتاببرگرفته از ترجمه حمید فرازنده است(Adorno, 2005).

۲ . اگرچه میان این دو، مناظره ای مشهور با عنوان نزاع بر سر اثبات گرایی (The Positivist Dispute) در باب روش شناسی علوم اجتماعی در گرفته اما درباره شباهت آرای این دو درباره روش مطلوب اصلاحات اجتماعی می توانید به بحث بریتین (Brittain, 2010, p. 70) مراجعه کنید.

3. Utopian Engineering
4. Piecemeal Engineering

فقدان اجماع بین الاذهانی وارد می شود[1] را می توان در راستای همین نکته مد نظر قرار داد. برای نمونه صادق زاده در این رابطه می گوید: «نام این سند، سند ملی آموزش و پرورش بود و آن را به تحول بنیادین فروکاستیم [...] باید کم‌کم الگو می‌ساختیم، اما خواستیم که سند یکباره و با نگاه بالا به پایین اجرا شود» (Sadeghzadeh, 2019). او خود به رویکرد اتوپیایی در نگارش سند اذعان می کند و اتخاذ این رویکرد را موجب غفلت از واقعیت ها می داند: «ما در مقام سند نویسی باید قبول می‌کردیم بعد از اینکه وضع مطلوب آموزش وپرورش ایرانی و اسلامی را ترسیم کردیم بگوییم در ۲۰ سال به کجا باید برسیم، نیازمند بررسی امکانات و توانمندی‌های آموزش‌وپرورش بودیم [...] دوستان با عجله و باسرعت در سند نویسی به سمت تعیین چشم‌انداز رفتند و به راهبردها و مشخص کردن تمام اجزا و پژوهش‌های واقع نگرانه بی‌توجه بودند [...] لازم بود اطلاعات دقیقی از وضعیت مدارس، معلمان و نظام آموزش و پرورش کشور کسب می‌کردیم»(ibid). بر اساس آموزه آدورنو اکنون می توان ادعا کرد که عطف توجه به آرمان های گسترده، احتمال اجماع و توافق عاملان را کاهش داده و اجرای سیاست ها را با مشکل مواجه می کند. در حالی که بدیهی است اگر بر مشکلات معدود نه متعدد آموزش و پرورش تمرکز شود، می توان افراد بیشتری را در پیدا کردن راه برون رفت مشارکت داد و اجماع عمومی تری را پدید آورد و ضمانت بهتری را برای اجرای برنامه ها به دست داد.

شاخص های نقد درونی و بررسی سه نمونه

در ادامه، دو گام دیگر طی می شود؛ نخست، بر اساس یافته های پژوهش، معیارهایی برای نقد درونی نظام آموزشی ایران به منزله گام اول اقدامات اصلاحی ارائه می‌شود وسپس تلاش می شود تا نمونه هایی دیگر از نقد نظام آموزشی به اجمال معرفی شده و از منظر یافته های پژوهش بررسی شوند.

شاخص های نقد درونی نظام آموزشی ایران

اصل تاریخ مندی

- تکیه بر تاریخ مندی، بافتار و بستر موضوع مورد نقد مشتمل بر درک چرایی ظهور شرایط یا پدیده موجود برای فهم ماهیت و چیستی آن و عوامل و عناصر تشکیل دهنده آن

اصول ناظر بر فهم درونی

- نگاه متمرکز بر موضوع مورد نقد به جای نگاه مقایسه ای در ارتباط با موارد دیگر؛

---

۱ . برای نمونه نگاه کنید به سخنرانی خسرو باقری (Bagheri, 2019).

- تمرکز بر شرایط و تعارض عناصر درونی موضوع مورد نقد؛
- تکیه بر مشکلات و ضعف های مورد نقد به جای نقاط اوج و مطلوب ها (مطالبات آرمانی)؛
- نقد مبتنی بر سنجش موضوع نقد با ارزش های خود آن.

اصول ناظر بر مطالبه گری موثر در نقد

- نقد به چگونگی امور موجود تعلق می گیرد نه بر فقدان امور ناموجود؛
- تکیه بر امکان ها و ظرفیت های تحول درونی به جای نفی وضعیت موجود در جریان نقد (نقد باید بتواند در فرآیند نقد، در عین حال امکان های تحول و تغییر شرایط را آشکار کند)؛
- اشتراک زبان و اشتراک مسئله محتوای نقد با موضوع مورد نقد ؛
- هشیاری نسبت به رویکرد نخبگانی در برجسته کردن شکاف نظریه ها و عمل تحقق یافته به منزله یک رویکرد آسیب زا.

نقادی نظام آموزشی ایران: بررسی سه نمونه

اینک با توجه به معیارهای نقد درونی، برخی از نقدهای مطرح درباره نظام آموزشی ایران[1] بررسی می شود. به این امید که تامل در آنها بتواند رهنمودهای تکمیلی را برای ارائه یک طرح تمام عیار به ارمغان آورد.

۱) گزارش مشاوران آمریکایی اواخر دهه بیست شمسی

گزارش مشاوران ماورای بحار[2] (1949) سه جنبه مرتبط دارد. نخست؛ در توصیف ویژگی های نظام آموزشی متکی بر مشاهده و آگاهی از وضعیت موجود است. دوم؛ در تبیین فلسفه، نگاهی تاریخمند حضور دارد. سوم؛ آنجا که در پی ارائه راه حل هستند، امکان ها و ظرفیت های تحولی خود مجموعه مورد توجه قرار نمی گیرد و الگویی بیرون از فرهنگ و تاریخ نظام آموزشی پیشنهاد می شود. به همین دلیل است که در زمان حال نیز هر خواننده ای، اشکالات مطرح شده در آن مقطع زمانی را کماکان جاری در نظام آموزشی می یابد بی آنکه راه حلی موثر برای رفع آنها بعد از گذشت حدود شصت سال اتخاذ شده باشد. در واقع مهم ترین اشاره بیرونی در این گزارش آن است که آنچه بر نظام آموزشی ایران در آن زمان حاکم بوده، الگوی نخبه گرا و تمرکزگرای فرانسوی بوده و پیشنهاد این مشاوران تنها جایگزینی این الگو با الگو دموکراسی مدار و منعطف آمریکایی است.

۲) نقد نظام آموزشی در کتاب «کندوکاو در مسایل تربیتی ایران» اثر صمد بهرنگی

---

۱ . گفتنی است طرح این نمونه ها به معنای قبول یا رد هر کدام از آنها به عنوان یک نقد درون زا نیست. انتخاب آنها تنها برای تبیین بهتر مباحث صورت گرفته است.

2. Overseas Consultants Inc.

نقدهای مطرح شده در این اثر که از نظر زمانی مقارن با دوره حضور و برنامه ریزی مشاوران امریکایی اصل چهار در ایران بوده، از قضا نقد الگوی پیشنهادی مشاوران آمریکایی است که در آن زمان مبنای برنامه ریزی آموزشی قرار گرفته بود(Behrangi, 1967). کتاب، نگاهی از درون به فرآیند آموزش و پرورش در مدرسه و ادارات دارد. نویسنده کتاب هر دو نقش دانش آموزی (تربیت معلم) و معلمی را تجربه کرده و رویکرد جزئی نگرانه همراه با توجه به جنبه های روانشناختی و جامعه شناختی فرآیند آموزش و پرورش را بر می گزیند. و بالاخره در حین فعالیت در همین نظام آموزشی و در ضمن اشاره به دشواری های فرهنگی – زبانی آموزش برنامه تعیین شده، به طراحی برنامه آموزش زبان فارسی برای دانش آموزان ترک زبان اقدام می کند. و این خود مصداقی از کشف امکان های تحول و اصلاح در شرایط موجود است. استدلال نویسنده در نقد بخشنامه های ممنوعیت تنبیه بدنی گویای یافتن تعارضات و نادیده گرفتن واقعیت های موجود است. از یک سو، در دانشسرای تربیت معلم، ناظم گاهی دانشجویان را کتک می زند و از سوی دیگر در متون درسی، تنبیه بدنی دانش آموزان توسط معلم و مدرسه مردود و آسیب زا اعلام می شود.

۳) نقد نظام آموزشی در کتاب «سازمان فرهنگ و رهبری آن» اثر محمد علی طوسی

محمد علی طوسی، در کتاب سازمان فرهنگ و رهبری آن (1963)، به موارد متعددی از اشکالات نظام آموزشی در دهه چهل اشاره دارد. این اشکالات، فارغ از بایدهای تجویزی کلان، سه محور اصلی دارد. محور اول؛ فقدان پویایی سازمان فرهنگ در مواجهه با تحولات اجتماعی است که طوسی مصداق آن را ثابت ماندن هدف فرهنگ از زمان تصویب اولین قانون معارف در سال ۱۲۹۰ شمسی می داند و پس از پنجاه سال کارایی خود را از دست داده است. محور دوم به شمارش آسیب های مدیریت اداری نظام اختصاص دارد که عدم ثبات مدیریت و جلوه های آن در تغییر مداوم سیاست گذاری ها، تغییر مداوم سلایق مدیران، مشکل فقدان تخصص گرایی در بخش های مختلف، و رواج رفیق بازی در سازمان آموزش و پرورش است. محور سوم؛ مشخص نبودن وظایف دستگاه های وزارتخانه و در نتیجه کارکنان است که آنها را به تبعیت از سنت و روش های معمول در امور محوله می کشاند، و همچنین وجود مقررات و آیین نامه های بی حد و حصر و گاه متناقض (ibid, pp. 97-99).

برجستگی این گزارش نقادانه، در ورود دقیق به وضعیت موجود و تحلیل عوامل آسیب زا است و از اظهارات ایده آل گرایانه خارج از نظام آموزشی خالی است. اما در عمل فاقد نگاه تاریخ مند و نیز جستجوی ظرفیت های اصلاح در شرایط موجود است. با این وصف و با توجه به اینکه تعداد گزارش هایی که به تبیین شرایط اداری سازمان وزارتخانه بپردازد، بسیار کم است، گزارش روشنگری در عرصه نقد از نظام آموزشی است.

نتیجه

آموزش و پرورش در ایران از زمان آغاز گذار از نهادی سنتی به نهادی مدرن، همواره در معرض انتقاد قرار داشته است. تحولات سیاسی صده اخیر نیز هر از چند گاهی، تکانه هایی را برای تقویت و یا تغییر مسیر حرکت این نهاد به آن وارد کرده است. فصل مشترك همه مطالبات این فرض است که نقد، زمینه ساز اصلاح است و از این رو باید به منظور ایجاد تغییرات بنیادین، دست به نقادی بنیان فکن این نظام زد و تصویری مطلوب را برای آن از خلال نظرورزی های صرف ترسیم کرد و همه سرمایه و توان خود را معطوف به رساندن نظام آموزشی به آن نقطه کمال ساخت.

این پژوهش، نخست با الهام از اندیشه هگل و سپس با پی جویی اثر او بر مارکس و آدورنو، رویکرد جدیدی را به نقد نظام آموزشی با عنوان نقد درونی مطرح ساخته که شاید در نگاه اول، از آن رو که به اندازه شیوه های نقد رایج یا به تعبیر مارکس، نقد مبتذل[1] ، تلخ و زننده نیست، اصلا نتوان آن را الگویی برای نقادی دانست. اما نویسنده ادعا می کند که چنین رویکردی اجماع و اشتراك بیشتری را میان کنشگران تعلیم و تربیت پدید آورده و با تاکید بر اقدامات کوچك اما مهم و اثرگذار، اصلاح نظام آموزشی را تسهیل خواهد کرد. به علاوه، این رویکرد با عطف توجه بر ماهیت جست‌وجویی و تفهمی ایده تربیت در هر جامعه ای، انعطاف بیشتری را برای نظر و عمل تربیتی و سنجش نسبت میان این دو طلب می کند تا اصلاحات را از نظرورزی صرف با دست شستن از تلاش های عملی به بهانه کاستی و نارسایی وضع موجود و از عمل گرایی افراطی به بهانه مورد اختلاف بودن ابعاد نظری تعلیم و تربیت و نارسا و ناکارآمد بودن ایده ها، باز دارد.

تقدیر و تشکر

برای نمونه، میری و خرمی نژاد درباره نقش مدرسه در کاستی های فرهنگی در ایران این گونه می گویند: «به جای نقد گفته‌ها و استدلال‌های فرد، خود شخص را نقد می‌کنیم و برای مخالفت با نظر وی به یکی از خصوصیات فردی او حمله می‌کنیم. همچنین از منظری دیگر، فردی که گفته‌ها و استدلال‌های او مورد نقد قرار گرفته است، این رفتار اجتماعی را نوعی تخریب علیه خود محسوب می‌کند. حال سؤال این است که برای حل این مسئله از کجا باید آغاز کرد؛ آیا برای تصحیح این الگوهای ذهنی، رفتاری و کنشی، باید سرمایه‌گذاری را از سطح دانشگاهی آغاز کنیم و یا اینکه این نوع الگوها باید در دوران مهد کودک، پیش‌دبستان یا دبستان تصحیح

1. Vulgar criticism

شود و آگاهی‌بخشی‌ها در همین دوران صورت گیرد؟»(Miri & Khorami Nejad, 2018, Foreword).

References

Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics*. E. B. Ashton (Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.

Adorno, T. W. (1982). *Against Epistemology: A Metacritique* (Studies in Husserl and the Phenomenological Antinomies). W. Domingo (Trans.). Massachusetts: MIT Press.

Adorno, T. W. (1983). *Prisms*. MIT Press.

Adorno, T. W. (1999). *Minima Moralia*. E. F. N. Jephcott (Trans.). Frankfurt: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (2005). *Minima Moralia*. H. Farazandeh (Trans.). Isfahan: Naghshe Khorshid. (In Persian).

Alamolhoda, J. (2009). *Islamic theory of education*. Tehran: Imam Sadegh University Press. (In Persian).

Bagheri, K, Sajjadieh, N, Tavassoli, T. (2014). *Research approaches and methods in philosophy of education.* Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).

Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran* (Vol. 1). Tehran: Elmi-Farhangi. (In Persian).

Bagheri, K. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from http://rabnews.ir/12467/. (In Persian).

Becker, M. (2018). On Immanent Critique in Hegel’s Phenomenology. *Hegel Bulletin*, pp. 1-23. 10.1017/hgl.2018.8.

Behrangi, S. (1967). *An examination of educational problems in Iran*. Tehran: Shabgir press. (In Persian).

Brittain, C. C. (2010). *Adorno and theology*. London: T & T Clark International.

Buchwalter, A. (1987). Hegel, Adorno and the concept of transcendent critique. *Philosophy and Social Criticism, 12* (4), 297-328.

Celikates, R. (2012). Karl Marx: Critique as emancipatory practice. In K. de Boer & R. Sonderegger (Eds.), *Conceptions of critique in modern and contemporary philosophy* (pp. 101-118). New York: Palgrave Macmillan.

Finlayson, J. G. (2014). Hegel, Adorno and the origins of immanent criticism. *British Journal for the History of Philosophy, 22* (6), 1142-1166.

Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). Albany: State university of New York press

Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*. A. V. Miller (Trans.). Oxford: Oxford University Press.

Hegel, G. W. F. (2000), ‘On the Essence of Philosophical Criticism Generally, and its Relationship to the Present State of Philosophy in Particular’. H. S. Harris (Trans.) in G. di Giovanni (ed.), *Between Kant and Hegel: Texts in the Development of Post-Kantian Idealism*, pp. 275–291. Cambridge: Hackett Publishing Company.

Hemmatifar, M. (2020). *The main problem of the Iranian educational system is being imported*. Retrieved from http://rabnews.ir/13352/. (In Persian).

Honneth, A. (2001). Reconstructive Social Critique with a Genealogical Reservation: On the Idea of Critique in the Frankfurt School. *Graduate Faculty Philosophy Journal, 22* (2), 3-11.

Horkheimer, M. (1972). Traditional and critical theory. In his *Critical theory: Selected essays*. M. J. O’Connell (Trans.). pp. 188-252. New York: Herder and Herder.

Karimi, A. (2016). *Education against education*. Tehran: Ghadiyani.

Marx, K. (1978). *The Marx-Engels reader*. R. C. Tucker (Ed.). London: Norton.

Marx, K. (1997). *Writings of young Marx on Philosophy and society*. D. Easton & K. H. Guddat (Eds.). Indiana: Hackett Publishing Company.

Mirarab Razi, R. (2015). Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(38), 159-178. (In Persian).

Miri, S. J., Khorami Nejad, M. (2019). *A critical study of education policy making in modern Iran*. Tehran: Naghd-e Farhang.

Mousapour, N. (2012). Approaches that govern change in Iran's education system and curriculum; from the engineering approach to cultural approach. *Rahbord Farhang* ,*5*(Issue 17-18), 243-273. (In Persian).

Nazari, M. (2018*). Is School Dead? (Marg -e Madreseh?).* Tehran: Mashghe Shab. (In Persian).

Overseas Consultants Inc. (1949). *Report On Seven Year Development Plan for The Plan Organization of the Imperial Government of Iran*. New York.

Popper, K. (2001). *The open society and its enemies*. E. Fooladvand (Trans.). Tehran: Kharazmi publishing Inc. (In Persian).

Popper, K. R. (2013). *The open society and its enemies*. Princeton: Princeton University Press.

Sadeghzadeh, A. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from http://rabnews.ir.

Sarkar Arani, M. (2019). *Japan from the viewpoint of comparative studies in education*. Retrieved from https://rabnews.ir/11862. (In Persian).

Stahl, T. (2013). *What is Immanent Critique?* SSRN Working Papers, URL: http://ssrn.com/abstract=2357957, doi: 10.2139/ssrn.2357957.

Supreme Council of Education (2000). *Aims of primary and secondary education*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).

Supreme Council of Education (2018). *Aims of public education in different levels*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).

Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran. (2011). Tehran: Supreme council of education. (In Persian).

Toosi, M. A. (1963). *The organization of education and its leadership*. Tehran: Tehran Mosavvar. (In Persian).

Wise, A. E. (1977). Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis. *Journal of Curriculum Studies*, *9*(1), 43-57.